

### ДВОФАЗОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У ФРН

*У статті розглядаються основні напрями підготовки вчителів Німеччини, розкриваються проблеми та недоліки, існуючі в цій сфері. Обґрунтовується необхідність реформування існуючої системи педагогічної освіти, суть якого зводиться до досягнення оптимального балансу між науковою і практичною складовими навчального плану та визначаються сфери можливих перетворень.*

Успішне реформування педагогічної освіти в Україні в умовах переходу до ринкової економіки потребує проведення теоретично обґрунтованих досліджень розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у передових зарубіжних країнах, зокрема в Німеччині.

Метою статті є аналіз сучасного стану двофазової системи підготовки педагогічних кадрів у ФРН.

Об'єктивну характеристику стану загальнопедагогічної підготовки вчителя можна дати на основі аналізу, з одного боку, її структури, змісту і методів навчання в сучасній вищій педагогічній школі і, з іншого, на основі якості роботи молодих учителів-випускників педвузів.

Різні аспекти підготовки педагогічних кадрів за кордоном досліджували Л. Пуховська, В. Кравець, Т. Мойсеєнко, С. Титович, І. Гуревич, В. Гаманюк, Н. Козак. Наукові праці таких зарубіжних педагогів, як Манфред Байер, Вольфган Клафка, Дагмар Гензель, Герберт Флах, Ліліан Фрід, Кріста Польшман зокрема характеризують сучасний стан педагогічної освіти Німеччини і узагальнюють досвід німецьких університетів, що здійснюють підготовку студентів педагогічних спеціальностей.

Вивчення наукових джерел свідчить, що сьогодні підготовка вчителів у Німеччині включає два етапи: 1) навчання в університеті (до Першого державного іспиту) і 2) дворічна педагогічна практика (до Другого завершуючого державного іспиту) [1]. Відповідно до ступенів і типів шкіл, в яких студенти хотіли б працювати, після закінчення університету вони можуть отримати різні вчительські посади:

- посада вчителя першого ступеня I (вчитель початкової школи);
- посада вчителя другого ступеня I (вчитель 5-10 класів базової, реальної школи, гімназії і об'єднаної школи);
- посада вчителя другого ступеня II (вчитель 11-13 класів гімназії і об'єднаної школи).

На практиці багато студентів набувають право обіймати дві вчительські посади. Особливо часто зустрічається комбінація посади вчителя другого ступеня I і другого ступеня II.

Визначена правилами тривалість навчання для отримання посади вчителя першого ступеня I і вчителя другого ступеня I складає 6 семестрів (3 роки), для отримання посади вчителя другого ступеня II – 8 семестрів (4 роки). Ще один додатковий семестр призначений для складання іспитів, після якого студенти проходять педагогічну практику тривалістю в 2 роки.

Термін педагогічної освіти у Німеччині в середньому більш тривалий, ніж в Україні і складає 3-7 років. Така ситуація є відображенням загальної довготривалості освіти в німецькій вищій школі. В Україні студенти закінчують університет у 22 роки, в Німеччині – у 28,5. Середній вік випускників вищих педагогічних шкіл – 26,9 років [2].

Університетська підготовка майбутнього вчителя складається з трьох компонентів:

- вивчення 2-3 навчальних предметів, які він викладатиме в школі;
- вивчення педагогічних наук;
- шкільна практика.

Вибір предметів, що вивчаються, залежить від орієнтації студента на майбутню вчительську посаду і від навчального плану школи відповідного ступеня. Для вчителя першого ступеня обов'язковими предметами навчального плану є німецька мова, математика і ще один предмет за вибором. Майбутнім учителям другого ступеня I і II пропонуються будь-які два предмети для вивчення за власним вибором з досить широкого спектру дисциплін.

Хоча в деяких землях і на цьому рівні визначають предмети обов'язкові для вивчення. Так, у Баварії студенти повинні вивчати історію в поєднанні з німецькою мовою, англійською мовою або географією, таким чином, вони отримують право викладати, принаймні два предмети [3].

Будь-яке навчання майбутнього вчителя включає не лише два-три навчальні предмети, але й дисципліни циклу "педагогічні науки", вивчення яких складає 25% навчальної програми для вчителів першого ступеня і другого ступеня I і 20% – для вчителів другого ступеня II.

Державні розпорядження визначають такі області і розділи педагогічних і близьких до них інших гуманітарних наук, які повинні стати предметом викладання і вивчення в університеті:

- виховання і освіта (педагогіка, філософія);
- розвиток і навчання (психологія);
- суспільні передумови виховання (соціологія, педагогіка);
- установи і форми організації системи освіти (педагогіка, соціологія, право);
- викладання і загальна дидактика [1].

На рівні окремого університету ці державні розпорядження реалізуються в навчальних планах, які враховують місцеві умови і комбінують обов'язкові і вибіркові частини.

"Шкільна практика" орієнтує студентів на роботу в школах, а також допомагає їм отримати практичний досвід і оцінити "особисту придатність" до професії вчителя. Практика, тобто відвідування і проведення занять в школах, знаходиться в тісному зв'язку з навчальними заняттями з педагогіки або методики викладання.

Шкільно-практичне навчання проходить у таких формах:

"Тадеспрактика" ("*Tadespraktika*") передбачає, що підготовка уроків і подальше їх обговорення проходять на заняттях з педагогіки та методики, а відвідування уроків – протягом семестру (паралельно із заняттями або відразу після їх закінчення).

"Блокпрактика" ("*Blockpraktika*"), в ході якої підготовка уроків і подальше їх обговорення також проходять на заняттях з педагогіки або методики, але відвідування уроків проводиться в період, вільний від занять, і триває чотири тижні.

По завершенні навчання в університеті студенти складають Перший державний іспит з двох або трьох навчальних предметів і педагогічних наук – і письмово, і усно. До цього кожний студент має підготувати одну домашню письмову роботу (з одного навчального предмету). Екзаменаційні вимоги дещо відрізняються залежно від вчительської посади, яку хоче отримати випускник [4].

Педагогічній практиці передують Перший державний іспит, на якому повинні бути продемонстровані знання і навички в області педагогічних наук і наукового предмету. У разі успішного складання іспиту студент приступає до дворічної педагогічної практики – так званого "референдаріату" ("*Referendariat*"), у ході якого здійснюється навчальна і виховна діяльність "референдарів" у школі.

За якість референдаріату відповідають керівники округів, які залежно від ситуації із працевлаштуванням розподіляють кандидатів по навчальних семінарах з підготовки вчителів (зокрема, в області Північний Рейн-Вестфалія діє більше 70 таких семінарів). Підготовка вчителів здійснюється паралельно на навчальних семінарах і в прикріплених до них школах: і перші, і другі несуть спільну відповідальність за результати цієї підготовки. Міністерство культури і освіти землі Північний Рейн-Вестфалія таким чином формулює цілі і завдання практичної підготовки вчителів: "Референдаріат доповнює знання, отримані в процесі вузівської підготовки, що покликані забезпечити отримання навичок і досвіду, які необхідні для розв'язання професійних завдань. Його центральним завданням є те, що майбутній вчитель тут проходить підготовку для здійснення комплексної діяльності (викладання, виховання, консультування), щоб він з цими завданнями міг кваліфіковано справлятися" [5].

Навчальний семінар, на який відводиться 7 годин на тиждень, ділиться на "базові семінари" і семінари з предметів. Базовий семінар розглядає головним чином питання виховання, консультування і оцінки, а також управління і організації школи. Його мета – формування професійної компетенції майбутніх учителів; для цього обговорюються і аналізуються теорії навчання, стратегії навчання, форми взаємодії і комунікації, методичні концепції. Їх функції зводяться до того, щоб "ввести молодого вчителя в практику навчання і дати йому допомогу для успішного оволодіння керівною функцією в класі" [6].

На семінарах з предметів, які викладають учителі, що мають досвід викладання, формуються перш за все знання й уміння, що стосуються планування, організації і аналізу викладання двох обраних студентом ще під час навчання в університеті предметів (дидактика предмету, специфічні для предмету директиви і навчальні плани, методи і форми роботи, засоби інформації у викладанні і вивченні предмету, контроль результатів навчання і оцінка успішності).

Керівники базового семінару і семінарів з предметів регулярно відвідують заняття референдарів з метою консультування і надання підтримки у викладанні. По кожному семінару слухачі мають відвідати як мінімум п'ять занять. До кожного заняття референдарі готують короткий опис основних дидактичних моментів, цілей і ходу уроку.

У середньому на шкільну практику відводиться 12 годин на тиждень. У першому семестрі референдарі відвідують заняття і викладають під керівництвом вчителя-наочника. З другого по четвертий семестр вони викладають по 6 годин на тиждень самостійно і 6 годин під керівництвом вчителя-наочника. Спочатку уроки плануються спільно з вчителем, проте з часом референдар починає готувати і проводити уроки самостійно. Учителі, які відповідають за референдарів, проводять критичний аналіз окремих уроків і письмово оцінюють референдаря, хоча і без виставлення оцінки [7].

У кожній школі є так званий координатор навчання, який стежить за підготовкою референдарів, інформує, консультує і підтримує їх. Координатори навчання є сполучною ланкою між референдарями, з одного боку, і вчителями-наочниками, керівництвом школи і керівниками семінарів – з іншого. Після закінчення половини терміну навчання вони разом з керівниками семінарів інформують референдарів про їх індивідуальні успіхи і визначають перспективи подальшої підготовки. Крім того, координатори навчання беруть участь в завершальному іспиті.

Керівники школи виконують тільки оцінну функцію у цьому процесі. На основі відгуків вчителів-наочників, повідомлень координаторів навчання, власних відвідувань уроків вони складають остаточний відгук про роботу майбутнього вчителя в школі і саме вони виставляють референдарям оцінку. Критеріями, на які спираються керівники шкіл, вважаються:

- навчальна робота;
- здатність до критичного аналізу навчальної і виховної роботи;
- сприяння розвитку особистості учнів та їх самовизначенню;
- схильність до співпраці з колегами і батьками.

Другий державний іспит складається в Державному відділі з екзаменаційних питань у кінці дворічного терміну навчання. Для кожного референдаря формується екзаменаційна комісія у складі керівника з

відповідного предмету, керівника базового семінару, шкільного координатора, керівника з предмету з іншого навчального семінару і голови комісії.

Іспит включає:

- домашню письмову роботу;
- екзамен з практики викладання кожного предмету;
- колоквиум.

У домашній письмовій роботі той, хто складає іспит, повинен системно розглянути яку-небудь тему зі своєї педагогічної практики і показати здатність розробляти власні дидактико-методичні концепції і застосовувати їх у школі. Тема роботи має відображати функції вчителя (викладання, виховання, консультування оцінювання) і бути пов'язаною з власним досвідом викладання. Екзамен з практики викладання є обов'язковим з кожного предмету.

Перед початком іспиту референдар представляє короткий письмовий план навчального заходу з визначенням його основних дидактичних моментів, ходу і цілей (2-3 сторінки). Після проведення контрольного уроку має місце 30-хвилинна бесіда про його планування, проведення і результати. Процедура іспиту закінчується 60-хвилинним колоквиумом. У ньому беруть участь голова комісії (у більшості випадків це представник іншої школи), керівник базового семінару, керівник з іншого предмету, а також координатор. У ході дискусії обговорюються педагогічні проблеми з досвіду викладання і роботи в школі. Тематичні рамки встановлює сам референдар за домовленістю з керівником базового семінару. З урахуванням комплексності відображення проблеми, наочного змісту міркувань, логіки викладу думок, самостійності думок і здатності до комунікації комісія виставляє оцінку.

Загальний результат Другого державного іспиту розраховується за результатами "довгострокової" оцінки (25% складає оцінка керівництва школи, 8,33% - керівника базового семінару, 8,33% - керівників з першого і другого предметів) і за результатами іспиту в балах (два екзамени з практики викладання відповідно складають по 10%, домашня письмова робота – 10%, колоквиум – 20%). Іспит вважається нескладеним, якщо загальний результат, оцінка з одного предмету і загальна оцінка за обидва екзамени з практики викладання знаходяться на рівні нижчому за середній. Позитивним моментом інституту референдарів, поза сумнівом, є поєднання практичної роботи в школі з теоретичною підготовкою на педагогічних семінарах.

Проте деякі експерти в галузі педагогічної освіти вважають, що в університетській педагогічній освіті, зокрема в підготовці вчителів існує ряд недоліків. Насамперед, критика спрямована на адресу важливого аспекту – відсутності зв'язків між першою і другою фазою в підготовці вчителів. Зокрема, Петер Штрук пише: "Тоді як перша фаза далека від практики і насичена теорією, друга фаза (референдаріат) характеризується переважанням методики. Обидві фази мало пов'язані одна з одною, вони працюють без відчутної кооперації. У результаті такого навчання складається випадкова, більш менш вдало підібрана мозаїка з "маленьких" компетенцій", які пояснюються харизмою, стараннями і особистісними якостями самого референдаря, а не загальною злагодженою концепцією, що поширюється на три фази освіти, включаючи і систему підвищення кваліфікації. На сьогоднішній день мало хто з керівників семінарів можуть забезпечити послідовність у навчанні для тих, хто працюють як у першій, так і в другій фазі" [8].

Основні проблеми підготовки вчителів, на які вказують науковці, відображаються в таких аспектах діяльності університетів (хоча й не у всіх університетах в однаковому ступені):

1. Недостатня професійна спрямованість у першій фазі.

Навчання в першій фазі характеризується ігноруванням вимог по відношенню до професійної діяльності. Сильною стороною університетської освіти є наочна підготовка. Образ ученого, котрий прийшов з XIX століття, знає тільки свій предмет і наділений від природи педагогічними здібностями й досі часто визначає мету діючої педагогічної освіти, що знаходить відображення і в навчальних планах;

2. Відсутність аналізу вузівської методики.

Одним з серйозних недоліків в університетській освіті є і недооцінка методичних питань у викладанні учбових дисциплін. З причини пріоритетності предметного блоку методика розглядається як другорядний елемент у навчальному плані, а часто просто ігнорується. Відсутність науково обґрунтованого аналізу методичних прийомів університетських занять протягом років завдала непоправного збитку якості педагогічної освіти. Поза увагою залишається і найважливіший елемент розширення знань і вмінь майбутніх учителів – проведення дослідницької роботи по шкільних методиках.

3. Відсутність розуміння різниці між поняттями "дисципліна про науку" та "дисципліна для викладання".

В університетській практиці домінує, як і раніше, поняття дисципліни в значенні "наука в скороченому обсязі". По-перше, це призводить до недооцінювання ролі методичного аспекту дисципліни, призначеної для викладання, по-друге, з такого розуміння виходить неповне сприйняття трансформаційних процесів між наукою і заняттям. Крім того, зміст навчального процесу не передбачає такий важливий компонент для майбутнього вчителя, як "філософія" предмету, що має на увазі історію розвитку цієї науки, яка сама по собі створює підґрунтя для застосування на уроці, наприклад, проблемного навчання. Адже набагато важливішим є зацікавити дитину через предмет і підготувати базу для розвитку мислення, ніж домогтися механічного запам'ятовування величезної кількості інформації, що і переважає в шкільній практиці.

4. Відсутність зв'язку між навчанням в університеті та референдаріатом.

Університетська освіта і референдаріат розвивалися незалежно один від одного. Тільки в окремих випадках представники університетської науки сприймаються вчителями як партнери: в системі підвищення кваліфікації. Усі визнають обґрунтованість претензій щодо недостатньої практичної спрямованості в підготовці вчителів і незадовільного стану науково-дослідної бази, що стосується навчального процесу в школі.

Сюди також додається і те, що одна справа – зведення теоретичних "пірамід", а зовсім інше – конкретний аналіз і конкретна допомога в професійних буднях. Друге представляється набагато складнішим, і до того ж, цей процес носить диференційований характер. Осмислення професійного досвіду вчителів, придбаного ними в практиці компетенцій, є необхідна передумова для продуктивного спілкування сторін, в якому зацікавлені більшою мірою люди науки.

5. Недостатня наукова робота в аспекті підготовки до навчальної діяльності.

Зацікавлені науковці і практики вважають, що критика браку практичної спрямованості в дослідженнях, що стосуються навчальної діяльності, має стати сигналом Німецькому педагогічному товариству для пошуку і визначення пріоритетів у цьому напрямі. До того ж, на підставі програм конференцій цієї організації можна зробити висновок, що школа як центральне поле педагогічної діяльності не знаходить адекватного відображення в науково-дослідних проектах.

6. Недооцінювання ролі особистісного розвитку майбутніх учителів.

Педагогічна освіта в основі своїй є процесом розвитку особистості, який на сьогоднішній момент не знаходить підтримки ані в змісті освіти, ані в організаційно-структурних аспектах. Професійна компетентність вчителів у сучасному суспільстві не може зводитися до передачі обсягу знань, що постійно розростається, навіть шляхом поліпшення педагогічних технологій. З погляду зростаючої диференціації суспільних реалій, існування різних форм мислення, життєвих устроїв, ціннісних відносин, форм навчання, вчитель повинен відчувати себе ініціатором і провідником процесів інтеграції і пошуків ідентифікації підростаючого покоління. Своєю освітою повинен займатися кожен індивідуум, учителі ж повинні апробувати досвід освоєння нового на власному прикладі, щоб допомогти в подоланні виникаючих труднощів довіреним їм дитячим колективам.

Вище описані проблеми вирішуються за допомогою трансформацій організаційного і структурного характеру. Дагмар Гензель приводить як наочний приклад реформування існуючої педагогічної освіти проект "Інтегрований ввідний семестр", розроблений на базі Білефельдського університету для спеціальності "вчитель початкового ступеня".

За проектом студенти розпочинають навчання не на базі шести факультетів з вивчення різних дисциплін під керівництвом викладачів, які не мають уявлення про те, що відбувається на інших факультетах. Основу першого семестру складає 7-ми тижнева шкільна практика, в якій представлені компоненти дисциплін, що вивчаються в семестрі.

Заходи носять міжпредметний характер, що дозволяє бути зайнятими в цьому процесі викладачам різних дисциплін. Їх зміст детально опрацьовано в ході планування і узгоджено із загальною концепцією ввідного семестру, а саме зміною статусу студентів, переходу від шкільної до вчительської перспективи. У ході практики студенти знайомляться з полем професійної діяльності. Рамки проекту дозволяють студентам усвідомити елементи педагогічної професії із залученням практичного досвіду, виявити в навчанні той аспект професійної діяльності, який стає об'єктом критики з боку студентів. Окрім внутрішньої налаштованості на міжнаочні зв'язки, модель пропонує зовнішній вихід, а саме залучення вчителів – практиків до спільної діяльності. Ця інтеграційна модель дістала схвалення, як студентів, так і вчителів регіону. Незначна кількість студентів відмовляється від продовження навчання зрозумівши помилковість свого вибору, більшість заявляє про додаткове посилення мотивації, бажання продовжувати навчання і поглиблено засвоювати дисципліни спеціалізації. Багато професорів упевнені, що подібні проекти висвітлюють напрями, від яких очікується ефект в плані професіоналізації педагогічної освіти Німеччини [9].

Як висновок слід зазначити, що на сьогоднішній день у Німеччині проводиться робота з формування науково обгрунтованої концепції підготовки вчителів, зокрема щодо забезпечення взаємозв'язку між двома провідними фазами педагогічної підготовки і посилення як наукового забезпечення сфери педагогічної освіти, так і її практичної складової.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. <http://www.bildungsserver.de>
2. Козак Н.В. Педагогічна освіта Німеччини: здобутки і перспективи//Наукові записки: Серія педагогічна. – Тернопільський державний педагогічний університет ім. Б. Гнатюка – Тернопіль, 2001. – № 9. – С. 121-125.
3. <http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung/> (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.)
4. Schulz D. Lehrerbildung und Lehrerschaft in der Bundesrepublik Deutschland / Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. – Verlag Wissenschaft und Politik. – Köln, 1990. – S. 510-520.
5. Kultusministerium (1994): Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. – S. 50.
6. Болотова А. Гуманістична орієнтація вищої педагогічної освіти в Німеччині [http://www.informika.ru/text/magaz/higher/3\\_96/119-129.html](http://www.informika.ru/text/magaz/higher/3_96/119-129.html)
7. Пан И.В. О специфике профессиональной подготовки педагогических кадров в Германии //Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського Збірник наукових праць. Одеса, 2000. – Випуск 7-8. – С. 157-160.
8. P. Struck Neue Lehrer braucht das Land. – Darmstadt, 1994. – S. 45
9. Hänsel, D. Die Ausbildung auf die Praxis beziehen – Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld, In: Die Deutsche Schule, Beiheft 2: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen, Weinheim, 1992. – S. 142-150.

Матеріал надійшов до редакції 05.09.2008 р.

**Зданюк Т.В. Двухфазная подготовка учителей в ФРГ.**

*В статье рассматриваются основные этапы подготовки учителей Германии, раскрываются проблемы и недостатки, существующие в этой сфере. Обосновывается необходимость реформирования существующей системы педагогического образования, суть которого сводится к достижению оптимального баланса между научной и практической составляющими учебного плана.*

**Sdaniuk T.V. Two-phase Training of Teachers in Germany.**

*In the article the basic stages of training teachers in Germany are examined, the problems and shortcomings, existing in this sphere, are revealed. The necessity of reforms in the existing system of pedagogical education is grounded, their essence lies in the maintenance of optimum balance between scientific and practical components of the curriculum.*